

Sehgeschädigtenpsychologie als Wissenschaftsdisziplin - Versuch einer Standortbestimmung

Kurt Heller

Die Bestimmung einer Wissenschaftsdisziplin ist grundsätzlich gegenstandsorientiert und/oder methodenzentriert möglich.¹ Dies gilt auch für die Kennzeichnung der Blindenpsychologie oder - sofern wir (berechtigterweise) den Gegenstand erweitern - Sehgeschädigtenpsychologie.

Gegenstand der Sehgeschädigtenpsychologie (Blinden- und Sehbehindertenpsychologie) ist das Erleben und Verhalten sehgeschädigter Personen. Die adverbiale Bestimmung ‚sehgeschädigt‘ (blind bzw. sehbehindert) markiert hierbei *formalspezifisch* den Gegenstandsunterschied zur Psychologie allgemein. Auf der *inhaltlichen* Seite drängen Themen in den Vordergrund der Betrachtung wie kinästhetische Wahrnehmung, Synästhesien, simultane Reizschwelle, Fernsinn, nichtvisuelle (haptische) Raumwahrnehmung qua tast-spezifische Sinnesleistung hochgradig Sehbehinderter und Blinder, Existenz eines autochtonen haptischen Raumes. Sinnesvikariat, Surrogatvorstellungen, Visualisationsbezug, blindenspezifische Gedächtnis-, Denk- und Intelligenzfunktionen u.dgl.m., aber auch motivationale, persönlichkeits- und sozialpsychologische Probleme Sehgeschädigter. Inwieweit es sich bei den thematisierten Gegenstandsbereichen um bloße Theoreme oder um empirische Gegebenheiten handelt, sei im Zusammenhang unserer Erörterung dahingestellt.

Bezüglich ihres Methodeninventars unterscheidet sich die Sehgeschädigtenpsychologie überhaupt nicht von der Psychologie allgemein, höchstens daß dabei bestimmte Techniken (z.B. haptische Intelligenztests oder systematische Selbstbeobachtung Blinder und hochgradig Sehbehinderter) häufiger als sonst zur Anwendung gelangen. Als *Hauptmethoden* für die wissenschaftliche Forschung kommen also auch hier in Frage 1) die Beobachtungsmethode, 2) die Beurteilungstechniken, 3) das Experiment oder der Versuch. Dazu seien jeweils knappe Erläuterungen gegeben. Zuvor sei noch unser Wissenschaftsverständnis kurz umrissen.

Im Anschluß an Kant und Graumann definieren wir *Wissenschaft* als „ein System eindeutig formulierter Erkenntnisse, die so begründet sind, daß jeder Schritt - jedenfalls prinzipiell - nachvollziehbar ist“. Semantische und syntaktische (logische) *Eindeutigkeit* wissenschaftlicher Aussagen sowie ihre *Kontrollierbarkeit* (Angebbarkeit der Methode) sind hierbei die wichtigsten Kriterien. Demnach ist jedes wissenschaftliche Ergebnis (nur) soviel wert wie die Methode, mit deren Hilfe es gewonnen wurde.

Ad 1) Beobachtungsmethode

Hinsichtlich des Beobachtungsgegenstandes kann man die Beobachtungstechniken aufteilen in Erlebnisbeobachtung und Verhaltensbeobachtung. Einschlägige Techniken der *Erlebnisbeobachtung* sind die *Introspektion* und *Retrospektion* (Selbstbeobachtung versus Beschreibung eigener Erlebnisse - Erlebnisakte - und Erinnerungsinhalte). Die lange Zeit in der Psychologie als ‚via regia‘ ausgezeichnete Erlebnisbeobachtung, heute vielfach wegen angeblich mangelnder Objektivität verpönt, stellt u.E. nach wie vor gerade in der Sehgeschädigtenpsychologie eine unentbehrliche Zugangsmöglichkeit zum Erleben Blinder und hochgradig Sehbehinderter dar. Allerdings ist im Hinblick auf die Anforderungskriterien unseres Wissenschaftsbegriffs (s.o.) die Verwendung dieser Methode unabdingbar an eine Kautel geknüpft: die *Mitteilung der Bedingungen*, unter denen die Intro- bzw. Retrospektion stattfand. Nur über das Postulat der Bedingungsaufhellung resp. der Konstanz der Bedingungen wird man mit diesem Operationsansatz zu vergleichbaren (objektiven) Aussagen, z.B. über das Traumerleben Blinder, über spezifische Vorstellungsinhalte und Erlebnisakte, kommen.

Daneben bleibt natürlich die *Verhaltensbeobachtung* als Hauptmethode auch in der Sehgeschädigtenpsychologie unersetzlich. Diese wäre aufzugliedern in die *freie Beobachtung* (Beschreibung des Verhaltens durch ‚freie‘, d.h. spontane Wortwahl) und die *gebundene Beobachtung* (z.B. mittels Kategorienlisten). In der Sozialpsychologie unterscheidet man noch zwischen *teilnehmender Beobachtung* (hierbei ordnet sich der Beobachter mehr oder minder rückhaltlos in die zu beobachtende Gruppe ein) und *nichtteilnehmender Beobachtung* (im Extremfall mit Hilfe des Einwegfensters - one-way-glass oder one-way-screen). Unter Berücksichtigung der zeitlichen Erstreckung könnte man schließlich zwischen *Gelegenheitsbeobachtung* (z.B. während des Unterrichts oder bei Testuntersuchungen), *systematischer Beobachtung* (innerhalb eines geplanten Zeitraumes) und *Dauerbeobachtung* (über mehrere Tage, Wochen oder Jahre hinweg - zumeist in fraktionierten, mehr oder weniger zufällig gewählten Verhaltens-Zeitausschnitten) differenzieren.

Jede Beobachtungstechnik beinhaltet drei (theoretisch) abhebbare *Phasen*: a) Beobachtung, b) Beschreibung oder Deskription, c) Beurteilung oder Deutung resp. Interpretation. Unter *Beobachtung* in diesem eingeschränkten Sinne ist nicht bloße Wahrnehmung gemeint. Beobachtung ist immer fixierend gerichtet, d.h. zentriert und selektierend zugleich, insofern sie stets etwas Bestimmtes ausmachen will. Auf diese bestimmte Absicht (= ‚Absehen von‘), auf die Zentriertheit und Selektivität (der Mensch interessiert den Psychologen, Pädagogen, Soziologen, Anthropologen, Mediziner u.ä. immer nur in bestimmten Hinsichten) haben erst jüngst wieder Brown and Ghiselli, Grau-

mann, Traxel u.a. verwiesen.² Die Selektivität der Beobachtung stellt jedoch kein prinzipielles Problem der Observational Techniques dar, das wissenschaftsmethodische Problem liegt in der Deskription, genauer in der schiedlichen Trennung von Beschreibung und Beurteilung, also auf der Stufe der Verbalisierung. Graumann hat in diesem Zusammenhang folgende vier *Beschreibungsmodi* herausgearbeitet:³

1. Das *verbale* Niveau. Hiermit ist eine ‚reine‘ Beschreibung prozessualer Abläufe gemeint. Dieser Beschreibungsstil ist arm an Adverbien, Qualifikationen werden weitgehend vermieden. Beispiel: ‚Der blinde Junge bewegt den Oberkörper 4mal vor- und rückwärts.‘ ‚Er hält beide Arme ausgestreckt nach vorne.‘ ‚Er vollführt längere Zeit dieselben Kreisbewegungen mit dem Kopf.‘
2. Das *adverbiale* Niveau. Damit sind bereits erste Qualifikationen der Abläufe mitbeschrieben, wie folgende Beispiele verdeutlichen: ‚Das blinde Mädchen greift *zitternd* nach der Hand der Erzieherin.‘ Einen Schritt weiter geht etwa diese Beschreibung: ‚Das blinde Mädchen greift *ängstlich* nach der Hand der Mutter.‘ Während im ersteren Falle leicht ein Consensus (unter verschiedenen Beobachtern versus Protokollauswertern) möglich ist, erscheint der zweite Modus adverbialer Bestimmung diesbezüglich schon nicht mehr ganz unproblematisch, insofern damit bereits eine Schlußfolgerung auf die der Handlung zugrunde liegende Motivation gegeben ist, also nicht mehr streng prozessuale Abläufe deskribiert bzw. qualifizierend beschrieben werden. Freilich stellt eine solche Schlußfolgerung (2. Beispiel) noch keine Interpretation im eigentlichen Sinne dar, diese wäre erst auf der nächsten Stufe einschlägig.
3. Das *adjektivische* Niveau. Hier setzt die (bloße) Beurteilung ein. Beispiele: ‚Das blinde Mädchen ist folgsam.‘ ‚Der sehbehinderte Knabe zeigt rigide Charakterzüge.‘ ‚Das hochgradig sehbehinderte Kind ist stark verschüchtert.‘ ‚Der blinde Junge ist schamlos.‘ Was eigentlich geschehen ist, erfährt man in solchen Beschreibungen erst gar nicht mehr. Dies gilt z.B. auch für die Beobachtungen Diderots, die dieser in seinem 1749 veröffentlichten „Brief über Blinde für Sehende“ beschrieben hat.
4. Das *substantivische* Niveau. Auf dieser Stufe münden Verhaltensbeschreibungen vollends in bloße Klassifikationen, wie es beispielsweise oft bei Typologien der Fall ist. Die Protokollsätze ‚Der Blinde ist ein Neurotiker‘ oder ‚Der hochgradig sehbehinderte Delinquent ist ein Psychopath‘ vermitteln kaum noch genauere Vorstellungen über das Gemeinte. Selbst Aussagen wie ‚blindentypisches Augenbohren‘ oder ‚auffällige Bewegungstereotypen‘ haben bestenfalls für bestimmte Expertengruppen einen gewissen Informationswert, Laien und im Umgang mit Sehgeschä-

digten unerfahrenen Personen dürften sie kaum adäquate Vorstellungen über das Verhalten der betreffenden Jugendlichen ermöglichen.

Die verbalisierende Beschreibung des Beobachteten sollte also stets nur auf den ersten beiden Stufen erfolgen; die Verhaltensdeskription auf dem 3. oder gar 4. Niveau verbietet sich nach dem Grundsatz phänomengetreuer Beobachtung resp. Beschreibung.

Ad 2) Beurteilungstechniken

Gewöhnlich werden diese nicht gesondert von den Beobachtungstechniken⁴ aufgeführt. Das ist jedoch insofern inkonsequent, als die unter diesem Begriff zusammengefaßten Techniken lediglich den dritten Schritt unserer Phaseneinteilung repräsentieren, allenfalls wird (gelegentlich) die zweite Phase (Deskription) tangiert. Wir schließen uns deshalb Graumann an, der zwischen die eigentliche Beobachtungsmethode und das Experiment eine dritte Kategorie - Beurteilungstechniken - einschiebt. Obwohl bislang in der Blinden- und Sehbehindertenpsychologie fast unbeachtet werden die *Beurteilungstechniken* im methodischen Bemühen moderner operationaler Forschung gerade hier u.E. noch erhebliche Bedeutung erlangen. Besondere Aufmerksamkeit verdienen in diesem Zusammenhang: a) die *Rating Skalen*, z.B. das an der Universität von Michigan entwickelte „conference research programm“, mit dessen Hilfe Konferenzverläufe, Gruppendiskussionen, soziale Interaktionsprozesse, Unterrichtsgespräche u.ä. analysiert werden können⁵; b) die *Content Analyse* (CA), als deren historischer Prototyp die sog. Werkanalyse der 20er Jahre anzusehen ist. Mit Hilfe von CA-Techniken können schriftliche (meist persönlich-intime) Dokumente der verschiedensten Art (z.B. Briefe, literarische Produktionen, Redeprotokolle, Aufsätze, Tagebücher) inhaltlich und formal analysiert, d.h. qualitativ und quantitativ in objektiver Weise ausgewertet werden; c) die *Q-Techniken*, wobei Graumann zwischen der *Q-Technik* i.e.S. (besondere Form der Faktorenanalyse, um beispielsweise Erlebnis- und Verhaltensweisen qua *interpersonale* Eigenschaften zu ermitteln; die Q-technique-Methode vergleicht also verschiedene Individuen miteinander auf mögliche Gemeinsamkeiten hin) und dem *Q-sorting* (Methode zur Feststellung *individueller* Verhaltensweisen, Eigenschaften etc., z.B. im Rahmen von Persönlichkeits-Fragebogen) unterscheidet. Eine weitere Variante wäre schließlich die Methode *Q-sorting experiential data* sensu A. Wagstaff (dabei geht man nicht von vorgegebenen Fragen, sondern von „naturalistic data“ aus; so werden etwa aus dem auf Tonband aufgenommenen Gespräch, das der Therapeut, Testleiter, Erziehungsberater oder Pädagoge mit dem Probanden führte, bestimmte Fragen und Aussagen des Probanden herausgenommen und zu einem Inventar zusammengestellt, um anschließend wiederum dem Probanden zur Stellungnahme vorgelegt zu werden, d.h. der Proband wird hier mit seinen eigenen Aussagen getestet). Von den referierten

Methoden(gruppen) gibt es wiederum jeweils eine Vielzahl von Varianten, auf die wir an dieser Stelle nicht weiter eingehen können (vgl. z.B. Interview).

Ad 3) Experiment

Eine besondere Form der Beobachtung stellt das Experiment dar, insofern hier eine Beobachtung unter streng kontrollierten Bedingungen erfolgt. Ein *Versuch* oder *Experiment* ist demnach charakterisiert durch die „*absichtliche, planmäßige Auslösung eines Vorgangs zum Zweck der Beobachtung*“.⁶ Bereits 1908 hatte Wundt die wesentlichen *Kriterien des Experiments* aufgezeigt: Willkürlichkeit, Variierbarkeit, Wiederholbarkeit (Variierbarkeit und Wiederholbarkeit sind als Folgen der Willkürlichkeit zu verstehen!), Steuerbarkeit und Kontrollierbarkeit.⁷

Ähnlich wie bei den *Observational Techniques* stellt die *Beobachtung*, d.h. die Blickwendung auf bestimmte, vorher festgelegte Situationsaspekte, eine zentrale Voraussetzung des Experiments dar. Hierbei zieht die *willkürliche Einwirkung* sowohl auf die Entstehung als auch auf den Verlauf des Experiments. Der Experimentator bewirkt, daß sich jemand an einem bestimmten Ort zu einem genau festgelegten Zeitpunkt unter definierten Bedingungen so oder so verhält. Im Idealfalle ist das Verhalten so rigoros determiniert, daß es ausschließlich durch die Instruktion bestimmt wird. Praktisch werden die Bedingungen immer wieder umgestellt, um ein möglichst eindeutig registrierbares und reliables Verhalten zu erzielen, weshalb als weitere Kennfunktion des Experiments die *systematische, isolierende Variation* zu nennen wäre. Die Variierbarkeit beinhaltet ein zweifaches Problem: die Manipulierbarkeit und die Isolation relevanter Aspekte. Die *Isolierung*, die auf dem Wege der Dimensionierung vollzogen wird, dient vorab der Kontrolle, d.h. der Aufdeckung der Bedingungsstruktur. Im einzelnen können vier Variablen isoliert werden, worauf wir gleich noch zu sprechen kommen. Der *Manipulierbarkeit* sind im psychologischen Experiment Grenzen gesetzt. Die Schranken liegen einmal in der Natur, z.B. ist die Entstehung menschlichen Lebens experimentell (noch) nicht möglich zu machen - ähnlich wie für den Astrophysiker die künstliche Variation der Sonnenbahn unmöglich ist -, zum andern bestehen ethische Grenzen, auf die besonders Metzger⁸ aufmerksam machte. So dürfen die Versuchspersonen keinen körperlichen oder seelischen Schaden erleiden, Ehre und Empfindsamkeit dürfen nicht (z.B. durch unwürdige Lagedispositionen) verletzt werden, auch verbieten sich aus humanitären Gründen Experimente mit Versuchspersonen in existentiellen bzw. sozialen Krisen (etwa zur Untersuchung der Suizidalität) u.dgl.m.

Die einzelnen Variablen, die isoliert und manipuliert werden können, lassen sich in vier Klassen einteilen: a) die Klasse der *Reizvariablen* oder *Stimulus Variation*. Hierunter fallen die Variation der Umweltvariablen, die Aufgabe-Variation und die Instruktionsvariable; b) die Klasse der *Reaktionsvariablen*.

Zeitdimensionierung und Fehlervariablen spielen dabei die Hauptrollen; c) die Klasse der *Subjekt- oder Organismus-Variablen*. Hier ist die Variable zwischen Stimulus (Reiz) und Response (Reaktion), die Organismus-Variable angesprochen. Das ursprüngliche S-R-Schema muß ja heute zum S-O-R-Modell erweitert gedacht werden. Einzelne Organismus-Variablen sind Persönlichkeits-, Leistungs-, Intelligenz-, Geschlechts-, Konfessionsvariable u.ä. Grundsätzlich geht man im Experiment so vor, daß möglichst alle Variablen bis auf eine zu variierende konstant, also unter Kontrolle, gehalten werden. Geschlecht, Alter, Schulklasse, Grad der Sehschädigung, Intelligenz- und Schulleistung sollten praktisch bei jeder Untersuchung kontrolliert werden; selbstverständlich hängt es von der Art der Fragestellung ab, ob weitere O-Variablen (z.B. Extra- und Introversion, Neurotizismus, Rigidität) befragt werden müssen. Die Größe der Stichprobe steht in einem gewissen Zusammenhang zur Anzahl der Variablen. Mehr Variablen erfordern auch eine größere Versuchspersonenzahl. Mindestens 15 Vpn sind für ein „small sample“ notwendig; d) die Klasse der *Versuchsleiter-Variablen*. Hier ist vor allem das „experimenter-bias“ angesprochen. Jeder VI geht mit bestimmten Vorstellungen, Einstellungen oder Hypothesen an den Versuch heran, was sich unter Umständen erheblich auf die Ergebnisse auswirken kann. Durch Betonung einzelner Wörter in der Instruktion, durch bestimmte Mimiken und stimmliche Ausdrucksvariationen, aber auch durch Ablese- oder Rechenfehler bei der Materialauswertung kommt ein solches „Bias“ zum Tragen. Hierin liegt mit ein Grund, weshalb man üblicherweise von der Nullhypothese ausgeht; durch das Bemühen, die Nullhypothese zu falsifizieren (nicht: die eigene Hypothese zu verifizieren), wird das experimenter-bias neutralisiert. Das Postulat der *Wiederholbarkeit* erfordert schließlich, daß die Bedingungen des Experiments genau mitgeteilt werden, so daß jeder Wissenschaftler, gleich welcher Schule er angehört, durch Versuchswiederholung zu denselben Ergebnissen gelangen kann. Damit aber ist das Resultat grundsätzlich überprüfbar, d.h. kontrollierbar. Für den Operationalisten ergibt sich im Zusammenhang der *Kontrollierbarkeit* als bedeutsamste Konsequenz - sowie als wichtigstes Wissenschaftskriterium überhaupt - der Öffentlichkeitscharakter experimenteller Veranstaltungen, also die *Pflicht zur Publikation* wissenschaftlicher Befunde samt ihres methodischen Zugangs. Dies in breiterem Umfange als bisher auf dem Forschungsfeld des Sehgeschädigtenwesens zu ermöglichen, ist demnach mehr als nur legitimes (weil notwendiges) Anliegen, ein internationales Publikationsorgan zu schaffen. Die *Notwendigkeit zur interdisziplinären Kooperation* stellt ein weiteres, wichtiges Motiv für die Neuherausgabe dieser Zeitschrift dar; ihre Begründung dürfte durch die Ausführungen am Schluß unseres Artikels vollends transparent werden.

In seinem schon zitierten Aufsatz unterscheidet Metzger zwischen Erkundungs- und Entscheidungsexperimenten. Diese Einteilung berücksichtigt das Ziel der

Untersuchung, wobei sich im ersten Falle die Seinsfrage (*Was ist da?*) und im zweiten Falle die Soseinsfrage (*Wie sind die Phänomene beschaffen und in welchen Relationen erscheinen sie?*) stellt. An Hand der Literatur kann man feststellen, daß im angloamerikanischen Raum das Entscheidungsexperiment, auf kontinentaleuropäischem Boden das Erkundungsexperiment in der Vergangenheit bevorzugt wurden. Dem liegen erkenntnistheoretische Voraussetzungen zugrunde. Während man im angelsächsischen Lager davon ausging, daß niemand a priori wisse, ob die Natur geordnet sei, zunächst also mehr oder weniger unausgesprochen ein Chaos voraussetzte, wurde im kontinentalen Raum von vornherein angenommen, daß Sein und Seiendes in einer bestimmten Ordnung gegeben seien. Man brauchte sich deshalb der Ordnung im Kosmos nur zu vergewissern; im Extrem genügte ein einziger untersuchter Fall, so bei K. Lewin. Beide Ansätze haben ihre Vor- und Nachteile.

Das *Erkundungsexperiment* geht die Phänomene direkt an. Die historisch bedeutsamen Experimente stammen aus dem kontinentalen Raum. Kepler, Galilei und Newton haben ihre epochemachenden Experimente unter der Annahme eines geordneten Kosmos durchgeführt. Häufig werden diese Vorzüge jedoch durch eine Reihe von Gefahren beeinträchtigt. Das Erkundungsexperiment versucht zu viel auf einmal zu erfassen. Es ist gegen Zufälle ungesichert. Ferner ist es schwerer, etwas zu beweisen als zu widerlegen. Vor allem aber besteht die Gefahr ungerechtfertigter Extrapolationen; dieses Gefahrenmoment ist allerdings auch beim Entscheidungsexperiment nicht ganz auszuschließen.

Das *Entscheidungsexperiment* oder '*experimentum crucis*' hat den beträchtlichen Vorteil, daß es gegen Zufälligkeiten gesichert ist. Es geht nicht von vorgefaßten Meinungen oder Absichten aus, eine bestimmte (in der Regel die eigene) These zu beweisen, vielmehr inhäriert ihm die Intention, sich selbst zu widerlegen (Nullhypothese). Dem kommt eine logische Regel entgegen: Während zur Erhärtung einer Hypothese zahlreiche Fälle benötigt werden, genügt schon ein einziger Fall, um eine Annahme ad absurdum zu führen. Nachteilig kann sich beim Entscheidungsexperiment das indirekte, zuweilen umständliche Herangehen an den Zielgegenstand sowie ein übertriebenes Mißtrauen gegen die bestehende Ordnung im Kosmos auswirken. Ohne den Glauben an die (einmal erkannte) Ordnung der Natur, ihre Seinsbeständigkeit bzw. Gesetzmäßigkeit, währe freilich wissenschaftliche Forschung an den Anfang ihres Bemühens und ihrer Erkenntnisse zurückgeworfen; die Absurdität dieser logischen Konsequenz (im Hinblick auf die Effizienz wissenschaftlichen Tuns) braucht wohl nicht weiter erörtert zu werden.

Gegen die experimentelle Forschung ist schon viel geschmäht worden. So warf man, besonders von geisteswissenschaftlicher Seite, dem Experiment

Lebensferne, Künstlichkeit („Wissenschaft des Nichtwissenswerten“), Inhumanität u.a. vor. In diesen vermeintlichen Nachteilen liegen indessen die spezifischen Vorzüge des Experiments, wie beim Aufweis der Kennfunktionen deutlich gemacht werden konnte. Wenn etwa gegen die experimentierenden Denkpsychologen die Kritik vorgebracht wurde, daß sich ihre Versuche im Laboratorium zum Denkkakt des Archimedes wie ein Funke zu einem kilometerlangen Blitz verhielten, so erhellt der Stellenwert des Experiments wohl am trefflichsten aus der Antwort, die der ungarische Denkpsychologe Szekely hierauf gab: „Aber experimentieren kann man nur mit den kleinen Funken!“. Prinzipiell gilt: *biotische* resp. lebensnahe Experimente sind den *Laboratoriumsexperimenten* überall dort vorzuziehen, wo die betreffende Fragestellung resp. Situation es erlaubt. Innerhalb der sonderpädagogischen Fachdisziplinen dürften in der Regel weder reine *Laboratoriumsexperimente* noch immer *biotische Experimente* durchführbar sein; zwischen beiden Polen spannt sich vielmehr ein weiter Bogen jeweils unterschiedlich akzentuierter Modifikationen.

Bevor wir das — relativ umfangreich geratene — Methodenkapitel abschließen, sei noch kurz auf einen Spezialfall des Experiments hingewiesen, wir meinen das *diagnostische Experiment*. Es ist charakterisiert durch das konstant gehaltene Leistungsfeld (Untersuchungssituation) und eine konstante Aufgabenstellung, wobei als einzige Variable der Proband fungieren soll. Bekanntlich wird ja die psychologische Testung zur Ermittlung der relativen Position eines Individuums innerhalb einer (wohl-definierten) Bezugsgruppe angesetzt. Interessanterweise hängt die *Erfassung individueller Differenzen* qua allgemein definierter Zielgegenstand der Psychodiagnostik eng mit einem nicht bewältigten Methodenproblem der frühen Experimentalforschung zusammen, nämlich der zunächst unbefriedigend gelösten Bedingungskontrolle. So erkannte man in Wundts Leipziger Laboratorium, wo erstmals seelische Vorgänge experimenteller Forschung zugänglich gemacht wurden, daß neben äußeren Versuchsbedingungen, etwa der Reizdarbietung oder einer variierten Instruktion, individuelle „Fehler“ Testergebnisse nicht unwesentlich beeinflussen. Diese zunächst unliebsamen „Störvariablen“ im experimentellen Design avancierten schließlich zum eigentlichen Untersuchungsgegenstand psychologischer Diagnostik. Einen viel früheren Hinweis verdanken wir übrigens dem Astronomen Bessel, dem in (1823 publizierten) Untersuchungen individuell unterschiedliche visuelle und auditive Wahrnehmungsreaktionen auffielen („persönliche Geltung“ = Annahme einer relativ konstanten individuellen/persönlichen Fehlergröße). Diese Beobachtungen resp. Erkenntnisse beeinflussten die spätere Testentwicklung entscheidend. Von Stern⁹ stammt dann die Unterscheidung zwischen ‚Forschungsexperiment‘ (auf das Allgemeine, Gesetzmäßige ausgerichtet) und ‚Prüfexperiment‘ (auf das Spezielle, individuell Eigenartige gerichtet = diagnostisches Experiment).

Perspektiven

Wir haben dem methodischen Aspekt bei der Erörterung des wissenschaftstheoretischen Standortes einer modernen Psychologie (der Sehgeschädigten) verhältnismäßig breiten Raum eingeräumt. Dies hat seine Gründe. Fortschritte der Psychologie innerhalb der letzten Dezennien beruhen nämlich zum größten Teil auf der methodologischen Entwicklung, genauer der „Durchsetzung des Operationismus als methodischem Grundansatz“, der „Verfeinerung und Präzisierung der Konzepte des experimentellen Design und der statistischen Inferenz“ sowie der „Ausarbeitung des hypothetico-deduktiven Verfahrens als eines formalen Kanons der Theorienbildung und Hypothesenherleitung“¹⁰. Hierin scheint die Psychologie allgemein gegenüber den übrigen Sozialwissenschaften eine dominierende Rolle übernommen zu haben. Auf der anderen Seite wird jedoch immer deutlicher, „daß weite Bereiche der psychologischen Forschung durch fortschreitende Desintegration und Banalisierung gekennzeichnet sind, ... daß die experimentelle Forschung in immer wachsendem Maße mit exakten Methoden Belanglosigkeiten und Trivialitäten zutage fördert“, wie Holzkamp jüngst in einem sehr lesenswerten Aufsatz freimütig konstatiert.¹¹

Ganz offenbar erfordert der heute vielfach reduzierte, „positivistisch eingengte Methodenbegriff der Psychologie“ eine Revision; ob der Ausweg allerdings im hermeneutischen Ansatz tradierter Prägung zu suchen ist, möchten wir doch bezweifeln. Sicherlich aber wird einer stärkeren Beachtung der „anthropologischen Relevanz“ in der Psychologie allgemein und der Sehgeschädigtenpsychologie im besonderen in Zukunft größere Bedeutung zukommen. Hierin stimmen wir Bold¹² durchaus zu. Auch werden in diesem Zusammenhang stärker als bisher Anstrengungen unternommen werden müssen, um ein sachlich ausgewogenes Verhältnis zwischen *methodologischem Anspruch* und *empirischer Valenz des Zielgegenstandes* zu finden, was u.U. in concreto erfordert, „daß man auf weitere Präzisierung ... verzichten müßte, wenn die Relevanz durch diese Präzisierung reduziert werden würde.“¹³ M.a.W.: Die Repräsentanz des operational angegangenen Untersuchungsgegenstandes (im Hinblick auf die Alltagsrealität) darf nicht auf Kosten methodischer Präzisionsansprüche aus dem Auge verloren werden, obschon sich hier (fast zwanghaft) gegenläufige Tendenzen offenbaren. Aber handelt es sich tatsächlich um inkompatible Forderungen? Trotz sehr ernst zu nehmender Schwierigkeiten, die sich bei der Lösung dieses Ambivalenzkonfliktes jedem Wissenschaftler (sofern dieser sein Tun im eingangs definierten Sinne versteht) in den Weg stellen, möchten wir eine prinzipielle Unmöglichkeit im Zusammenhang der Fragestellung verneinen. Freilich bedarf in jedem Falle der operationistische Ansatz einer -vorausgehenden - gegenstandsadäquaten (se-

mantisch und syntaktisch eindeutig fixierten) Phänomenanalyse, wie umgekehrt diese des Präzisierungseffektes operationaler Bearbeitung nicht entraten kann. Allzuleicht könnte es sonst passieren, daß wir nur einen (wenn auch noch so sicher gefaßten) Zipfel der Wirklichkeit in Händen halten oder (im andern Falle) uns alles zwischen den Fingern zerrinnt. Die Betonung der *Notwendigkeit einer Konvergenz des phänographischen und des operationalen Ansatzes* ist eine fundamentale Prämisse, ohne die weder unser Wissenschaftsverständnis schlechthin noch die theoretische Standortbestimmung der Sehgeschädigtenpsychologie, wie sie hier versucht wurde, in vollem Umfange verständlich würden. Für den orthodoxen Operationalisten mag dieses ‚Bekenntnis‘ fast wie ein Dogma anmuten. Doch was bringt es, wenn man Hypothesen veri- oder falsifiziert ohne einen genauen Begriff davon zu haben, was man überhaupt prüfen will, von der Unmöglichkeit der Einordnung des ‚Befundes‘ in den Kontext, also des systematischen Abstraktions- bzw. Generalisationsprozesses, ganz abgesehen. Nicht der Verzicht auf den einen oder den anderen Aspekt bringt uns im engeren Bereich der Sehgeschädigtenpsychologie weiter, wie die Stagnation über weite Strecken - übrigens fast sämtlicher sonderpädagogischen Fachdisziplinen - in den zurückliegenden Dezennien zur Genüge illustriert, sondern die Überprüfung (erkenntnis)theoretischer Positionen und kritische Besinnung auf die methodologischen Voraussetzungen empirischer Befunde. Daß eine fruchtbare Forschung im Bereich der Sinnesgeschädigtenpsychologie (wie der Sonderpädagogischen Psychologie überhaupt) zunächst vor allem *methodischer Innovationen* bedarf, ist jedem Sachkenner ohne weiteres einleuchtend. Mit größerer Ausschließlichkeit gilt dies noch für die erziehungswissenschaftlichen Fächer. Nicht zuletzt deshalb erschien uns eine gründliche Methoden-Erörterung von vorrangiger Bedeutung, wenigstens soweit die Effizienz künftiger wissenschaftlicher Forschungsarbeit angesprochen ist. Wenn darüber hinaus das Postulat einer sorgfältigen Phänomenbestimmung als notwendiger Ergänzungsansatz (zum operationalen Vorgehen i.e.S.) vertreten wurde, so ist darin kein billiges Feigenblatt gegenüber puritanischen Theoretikern versus Skeptikern geisteswissenschaftlicher Provenienz zu erblicken, die Notwendigkeit ergibt sich vielmehr aus zwingenden Gründen semantischer und syntaktischer (logischer) Art sowie im Hinblick auf die praktische Relevanz operational gewonnener Befunde. Von hier aus kündigt sich nun als weitere Konsequenz die *Notwendigkeit zur interdisziplinären Kooperation* im Bereich des Sehgeschädigtenwesens - und nicht nur hier - an, deren Problemaspekte wir abschließend kurz beleuchten wollen.

Im beispielhaften Aufweis des Verhältnisses von Blindenpsychologie und Blindenpädagogik mögen wesentliche Leitlinien solcher Kooperationsmöglichkeit sichtbar werden. Hudelmayer hat in seinem soeben veröffentlichten Buch¹⁴ - weitere Hinweise finden sich u.a. bei Garbe und Steinberg¹⁵ - drei Entwicklungsphasen des historischen Verhältnisses herausgearbeitet:

1. *Die vorwissenschaftliche Phase der Blindenpsychologie.* Gelegenheitsbeobachtungen und mehr oder weniger spekulative Erörterungen praktischer und theoretischer Blindenbildungsprobleme kennzeichnen diese Phase. Ein verbindlicher Methodenkanon fehlte ebenso wie eine Systematik der Untersuchungsgegenstände, deren Auswahl fast durchweg von Nützlichkeitsbetrachtungen und/oder philosophisch-moralischen Gesichtspunkten begleitet war. Als (negatives) Beispiel erwähnten wir in anderem Zusammenhang die Beobachtungen Diderots.

2. *Die wissenschaftliche Begründung der Blindenpsychologie* durch Th. Heller (1895 bzw. 1904). Diese Epoche erstreckte sich über ein halbes Jahrhundert, bis sie Ende der 50er Jahre in die gegenwärtige Diskussion und eine wissenschaftstheoretische Neuorientierung einmündete. Nachdem schon Simon Heller nachdrücklich die „psychologische Grundlegung der Blindenpädagogik“ gefordert hatte, begann sein Sohn Theodor Heller¹⁶ den systematischen Aufbau einer selbständigen Blindenpsychologie, wobei in der Folgezeit die Einführung des Experiments zur Entscheidung anstehender Blindenprobleme zu einem ersten Höhepunkt blindenpsychologischer Forschungsaktivität führte. Allerdings wurden bis zum Erscheinen der Werke Kremers¹⁷ fast ausschließlich sinnespsychologische Fragestellungen bearbeitet, wobei die Haptik die zentrale Thematik der Blindenpsychologie blieb. Erst um die Wende der 20er zu den 30er Jahren erlangten auch diagnostische und sozialpsychologische sowie persönlichkeits-theoretische Probleme nennenswerte Beachtung. Die zum Teil sehr wertvollen Verhaltensbeobachtungen Kremers werden freilich durch die adjektivischen bzw. substantivischen Beschreibungsmodi (siehe S. 52 f.) in ihrem Aussagewert beeinträchtigt. Zur gleichen Zeit forderte Bauer¹⁸ die „wissenschaftstheoretische Verselbständigung einer Blindenpädagogik“. Damit wurde erstmals das Fundierungsverhältnis von Blindenpsychologie und Blindenpädagogik in Frage gestellt, insofern nämlich Bauer eine spezifisch pädagogische Gegenstandsformulierung („Erziehung“ statt wie bisher „das blinde Kind“) postulierte.

3. *Gegenstandstheoretische und methodologische Neubestimmung von Sehgeschädigtenpsychologie und Blinden- resp. Sehbehindertenpädagogik.* Die endgültige Entlassung der Sehgeschädigtenpädagogik aus ihrem jahrzehntelangen Abhängigkeitsverhältnis zur Psychologie wurde - im deutschsprachigen Raum - von Garbe¹⁹ und vor allem von Boldt²⁰ eingeleitet. Ganz offenbar wurde jetzt im ausgeprägteren Bemühen, die Sehgeschädigtenpädagogik als autonome Wissenschaftsdisziplin zu begründen, der fundierende Abhängigkeitsbezug zur (inzwischen vollständig von der Philosophie losgelösten und sich behavioristisch-operationistisch gebärdenden) Psychologie als störend empfunden. So definiert man pädagogischerseits nun die Rolle der Sehgeschädigtenpsychologie mehr oder weniger klar als Aspekt- oder Hilfswissenschaft im erziehungswissenschaftlichen Feld, bestenfalls wird ihr noch eine empirische Korrektiv-

funktion für die ‚Pädagogische Tatsachenforschung‘ zugebilligt. Sofern Ziele und Aufgaben einer modernen *Sonderpädagogischen Psychologie*²¹ ausschließlich von der Erziehungssituation her bestimmt würden, bedeutete dies: „*keine selbständige wissenschaftliche Disziplin (mehr), sondern ... eine spezielle Wendung der pädagogischen Fragestellung selbst*“.²² Doch läßt sich ein solcher Standpunkt aufrechterhalten, wenn man Gegenstands- und Methodenkriterien zur Bestimmung einer Einzelwissenschaft gelten läßt? Oder deuten solche Ausdehnungstendenzen pädagogischerseits auf Unsicherheiten im Bemühen einer einheitlichen erziehungswissenschaftlichen Gegenstandsdefinition hin? Und wie steht es um die längst fällige methodologische Grundsatzdiskussion innerhalb der heutigen Erziehungswissenschaft (einschließlich ihrer Sonderdisziplinen)? Diese Fragen bedürfen doch zuerst der Klärung. M.a.W.: Die Erziehungswissenschaft unserer Tage wird sich entscheiden müssen, ob sie sich als Einzelwissenschaft (im Sinne der erörterten Wissenschaftskriterien) oder als Philosophie verstehen will. Erst dann wird man mit gewissen Erfolgsaussichten in die engere Diskussion um das (neue) Verhältnis von Pädagogik und Psychologie eintreten können. Allenfalls wäre zwischenzeitlich der *Blindenpädagogischen Psychologie* (als Teildisziplin der Sehgeschädigtenpsychologie) analog zu entsprechenden Vorschlagsmodellen bezüglich der Relation Pädagogische Psychologie - Pädagogik die „Erforschung der psychischen Seite der Erziehung“ (A. Fischer) als Aufgabenspezifikum zuzuweisen. So hat es etwa Hudelmayer²³ in Anlehnung an Derbolav, Roth, Weinert, Winnefeld u.a. formuliert. Der Streit um die wissenschaftstheoretische Positionsrolle als Fundierungs-, Ergänzungs- oder Hilfswissenschaft ist letzten Endes müßig angesichts der nüchternen Erfahrung, daß keine der angesprochenen Disziplinen für sich allein das ‚Wesen‘ des Menschen ausloten kann. Dies vermag u.E. auch nicht das Konzept einer ‚Blindenpädagogischen Anthropologie‘, sofern sich diese Wissenschaft der Aufgabe einer Gegenstandsdefinition i.e.S. stellt. Jeder definierten (Einzel-)Wissenschaft eignet mehr oder weniger Aspektcharakter; eine Wissenschaft, die dies übersähe, hörte auf, Wissenschaft im explizierten Sinne zu sein. In dieser Beschränkung einzelwissenschaftlicher Gegenstandsaspekte liegt nun die *Notwendigkeit zur interdisziplinären Kooperation* begründet, damit zugleich aber auch die *reelle Chance zur Gegenstands- und Horizonterweiterung*.

Was im einzelnen die *psychologische* Aufgabe hierbei, also die Untersuchung des Erlebens und Verhaltens Sehgeschädigter (einschließlich der psychologischen Aspekte ihrer Erziehungssituation) betrifft, so könnte man - keineswegs erschöpfend - folgende *Forschungsziele* als vordringlich herausstellen: Untersuchung kognitiver Funktionen mannigfacher Art (Wahrnehmung - Denken), Begabungs- und Lernforschung, Erfassung der Entwicklungsbedingungen Sehgeschädigter inklusive Ermittlung interindividueller Persönlichkeitsdifferenzen, sonderpädagogische Psychodiagnostik, Attitüdenforschung, Erfassung

gruppendynamischer Prozesse sowie Interaktions- und Unterrichtsanalysen. Die Themenliste kann nur aphoristisch desiderable Forschungsbereiche der Sehgeschädigtenpsychologie skizzieren. Weitere Hinweise finden sich u.a. bei Horn und Piel.²⁴ Eine Konkretisierung darf im Rahmen dieser wissenschaftstheoretischen Abhandlung als überflüssig erachtet werden.

Anmerkungen

- 1 Siehe hierzu u.a. A.H. MASLOW „Motivation and Personality“, NY 1954
- 2 J.F. BROWN and E.E. GHISELLI „Scientific Methods in Psychology“, NY 1955. – C.F. GRAUMANN „Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität“ (=Phänomenologisch-psychologische Forschungen, Hrsg. C.F. GRAUMANN und J. LINSCHOTEN, Bd. 2). Berlin 1960. – W. TRAXEL „Einführung in die Methoden der Psychologie“, Bern u. Stuttgart 1964
- 3 C.F. GRAUMANN „Eigenschaften als Problem der Persönlichkeits-Forschung“, in Ph. LERSCH und H. THOMAE (Hrsg.) „Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie“ = Hb. der Psychologie, Bd. 4, Göttingen 1960, 87-154. Siehe bes. S. 90 ff
4. Termini wie Beobachtungsmethode oder Observational Techniques stehen hier nur pars pro toto. Zu jeder Beobachtungstechnik gehören die drei aufgewiesenen Schritte Beobachtung, Beschreibung, Beurteilung.
5. Vgl. HEYMS & ZANDER „Observation of Groupbehavior“, in: Festinger and Katz, Research methods in the behaviour sciences. NY 1953
6. W. TRAXEL, a.a.O., S. 90 f
7. Die nachstehenden Ausführungen über das Experiment folgen einem früheren Aufsatz des Verf.: K. HELLER „Voraussetzungen und Möglichkeiten moderner wissenschaftlicher Forschung“, Neue Blätter für Taubstummeneinbildung, 20. Jg. (1966), S. 162-174 u. 290-308
8. W. METZGER „Das Experiment in der Psychologie“, Studium Generale, Bd. 5 (1952), S. 142-163
9. W. STERN „Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen“, Leipzig 1911
- 10 K. HOLZKAMP „Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis“, Psychologische Rundschau, 21. Jg. (1970), S. 2
- 11 A.a.O., S. 1-22; vgl. bes. S. 2ff. u. 7 f
- 12 W. BOLDT „Blinde und hochgradig sehbehinderte Kinder in der physisch-technischen Welt“, Ratingen 1966, Vgl. bes. S. 55 f
- 13 HOLZKAMP a.a.O., S. 14
- 14 D. HUDELMAYER „Nichtsprachliches Lernen von Begriffen“, Stuttgart 1970
15. H. GARBE „Blindenpsychologie - ihre Geschichte und ihre gegenwärtige Situation in Deutschland“, Blindenfreund, 79. Jg. (1959), S. 174-181. - W. STEINBERG „Hauptprobleme der Blindenpsychologie“, Marburg 1927. - Ders. „Vom Innenleben blinder Menschen“, München u. Basel 1955 Vgl. bes. S. 9 ff
16. Th. HELLER „Studien zur Blindenpsychologie“, Leipzig 21904

17. A. KREMER „Testprüfung an blinden Kindern im Alter von 14 - 15 Jahren“, *Blindenfreund*, 46. Jg. (1926). - Ders. „Über den Einfluß des Blindseins auf das Sosein des blinden Menschen“, *Düren* 1933 u.a.
18. J. I. BAUER „Hauptprobleme der Blindenpädagogik“, *Marburg* 1928
19. H. GARBE „Gegenstand und Begriff, Methoden und Quellen einer Theorie der Blindenpädagogik“, *Blindenfreund*; 78. Jg. (1958) - Ders. „Grundlinien einer Theorie der Blindenpädagogik“, *Diss. Göttingen* 1959
20. W. BOLDT „Die pädagogisch-anthropologische Frage nach dem blinden Menschen“, *Blindenfreund*, 85. Jg. (1965) - Ders. a.a.O. 1966
21. Vgl. dazu W. PIEL „Tendenzen in der historischen Entwicklung zu einer Sonderpädagogischen Psychologie im deutschen Sprachgebiet“, in: H. HORN (Hrsg.), *Pädagogik und Psychologie*, Weinheim 1967; S. 151-173
22. W. BOLDT, a.a.O. 1966, S. 36
23. D. HUDELMAYER, a.a.O.
24. H. HORN „Forschungsprobleme und -ansätze einer Sonderpädagogischen Psychologie“, in: H. HORN (Hrsg.), *Pädagogik und Psychologie*, Weinheim 1967; S. 175-189 - W. PIEL, a.a.O.

Zusammenfassung

Die Fortentwicklung der historischen Blindenpsychologie zu einer modernen Sehgeschädigtenpsychologie impliziert ein theoretisches und empirisches Postulat. Hier sollte ausschließlich die wissenschaftstheoretische Perspektive beleuchtet werden. Nach einer kurzen Gegenstandsbestimmung der Sehgeschädigtenpsychologie wurden die wichtigsten empirisch-operationalen Forschungsmethoden dieser Wissenschaftsdisziplin erläutert. In der Explikation des Verhältnisses der Sehgeschädigtenpsychologie zu ihren Nachbardisziplinen, besonders zur Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, konnten nicht nur spezifische Forschungsziele artikuliert werden, in seinem Aufweis erhellte der Relativitätscharakter einzelwissenschaftlicher Beiträge erneut die allgemeine Notwendigkeit zur Kooperation, insonderheit bei der pädagogisch-psychologischen Erforschung des Erlebens und Verhaltens Sehgeschädigter.

Psychology of the Blind as Scientific Discipline (Summary)

Continued unfolding of the historical psychology of the blind for a modern psychology of the visually handicapped implies a theoretical and empiric postulate. In this article only the theoretical point of view should be regarded. After a short statement of the subject of the psychology of visually handicapped the most important empiric-operational research methods of the

scientific discipline were explained. In the explication of the relation of the psychology of visually handicapped to its neighbouring disciplines, especially to the education of the blind and partially sighted could not only specific research aims be conjoined, in its supposition the character of relatedness revealed single scientific contributions, but the general urgency for co-operation renewed particularly with educational-psychological research of the experience and behaviour of the visually handicapped.

La psychologie des aveugles comme science (Résumé)

Le développement de l'historique de la psychologie des aveugles, impose un postulat théorique et empirique. Ici devraient être exclusivement mises en valeur les perspectives des sciences exactes. Après une courte détermination du sujet de la psychologie des handicapés de la vue, les disciplines des méthodes de recherches empiriques-opérationnelles, de cette science furent élucidées. Dans l'explication de la relation de la psychologie des handicapés de la vue avec leurs disciplines voisines, en particulier la pédagogie des aveugles et handicapés de la vue, atteint non seulement des buts de recherches spécifiques, dans son développement le caractère de relativité des rapports scientifiques isolés démontra la nécessité générale de coopération tout spécialement pour la recherche pédago-psychologique de l'expérience et le comportement des handicapés visuels.